



Syddansk Universitet

Teoretisk erkendelse og læring

Klausen, Søren Harnow

Published in:
Studier i Pædagogisk Filosofi

Publication date:
2013

Document version
Forlagets udgivne version

Citation for pulished version (APA):
Klausen, S. H. (2013). Teoretisk erkendelse og læring. Studier i Pædagogisk Filosofi, Årgang 2(2), 1-18.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Søren Harnow Klausen

Teoretisk erkendelse og læring

Abstract

The value and function of theoretical knowledge is an important and disputed issue, which has received surprisingly little scholarly attention. I attempt to clarify the notion of theoretical knowledge and examine its general relationship to learning. Theoretical knowledge is not necessarily distinguished by any particular content; the adjective "theoretical" can just as well signify a particular methodological approach or a way of dealing with a topic, including the way it is conceptualized. I further argue that theoretical knowledge can be merely implicit and non-propositional. Though I reject a radical constructivist view, according to which knowledge acquisition consists in socialization, it must be admitted that socialization and the acquisition of theoretical knowledge do turn out to go closely hand in hand, inasmuch as theoretical knowledge is often a precondition of successful socialization. Concepts, principles, models and symbolic systems support the acquisition of both theoretical and other kinds of knowledge, but also help the learner to find her way about in an environment that is already formed by theories and conceptual understandings. Theoretical knowledge is both a learning instrument and a tool for navigation.

Nøgleord

Teoretisk erkendelse, læring, højere-ordens viden, metakognition, betydningen af viden.

Tema: Erkendelse, viden og læring

Den teoretiske erkendelses betydning og værdi er et vigtigt og yderst omstridt spørgsmål. Det er også et spørgsmål som overraskende nok viser sig kun at være sporadisk behandlet i forskningslitteraturen. Hvorvidt teoretisk erkendelse¹ er værdifuld i forskellige læringssammenhænge – på forskellige uddannelsesniveauer, i forhold til forskellige opgaver og målsætninger, på forskellige fagområder osv. – er i høj grad forblevet en trossag. I det følgende vil jeg tage nogle første, meget spæde og forberedende skridt imod en mere saglig og i bred forstand videnskabelig behandling af spørgsmålet. Mit bidrag består primært i en begrebsafklaring, men det er mit håb at det kan gøde jorden for empiriske undersøgelser på området, noget som der må siges at være meget hårdt brug for.

Jeg vil forsøge at vise at den teoretiske erkendelse ikke behøver at have noget særligt *indhold*, men lige så vel kan udmærke sig ved en særlig tilgang til eller omgang med erkendelsens emne, herunder den måde emnet er *begrebsliggjort* på. Endvidere vil jeg argumentere for at teoretisk erkendelse ikke behøver at være eksplicit. Mere eller mindre tavs teoretisk

¹ Jeg benytter udtrykket "erkendelse" synonymt med "viden", og forstår begge dele som en *adækvat, kvalificeret repræsentation*. Mønstereksemplet herpå er en sand og tilstrækkeligt begrundet overbevisning.

Søren Harnow Klausen, Syddansk Universitet, Danmark.

E-mail: harnow@sdu.dk

viden spiller en vigtig rolle i mange sammenhænge, men bliver ofte overset eller fejlkategoriseret. Selv om jeg afviser en konstruktivistisk opfattelse, ifølge hvilken erkendelse og læring alene drejer sig om socialisering, vil jeg medgive at erkendelse og socialisering for det meste går hånd i hånd, dog således at den teoretiske viden danner grundlag for den vellykkede socialisering, snarere end omvendt. Begreber, principper, modeller og tegnsystemer hjælper den lærende til at tilegne sig og håndtere teoretisk og anden erkendelse på økonomisk vis, men også til at færdes mere sikkert i omgivelser der – som det gælder for store dele af den moderne verden – allerede er formet af viden og bestemte begrebslige forståelser. Teoretisk erkendelse viser sig at være både et lærings- og et navigationsredskab.

Teoretisk erkendelse og læring er en varm kartoffel. Specielt i det sidste tiår har der udspillet sig en række ophedede diskussioner om emnet, ofte under overskriften "akademisering", der i visse kredse har fået status af et skældsord. Som eksempel kan nævnes udviklingen på Danmarks Designskole, hvor ledelsen i løbet af nullerne gennemførte en vidtgående omstilling fra den tidligere håndværksbetonede mesterlæreuddannelse til et akademisk studium, hvor de studerende skulle lære teori om ikke blot æstetik og kultur (fx semiotik), men også forbrugeradfærd, hvilket fremkaldte kritik for at sælge ud af den traditionelle praktiske kernekompetence og i stedet smykke sig med "kejsers nye klæder". Et særligt centralt eksempel er diskussionen om gymnasireformen i Danmark i 2003, som blev begrundet med at der i videnssamfundet vil være særlige behov for "metakompetencer", men af kritikere er blevet beskyldt for at nedprioritere det konkrete faglige indhold og begunstige elever med en akademisk baggrund. Indførelsen af videnskabsteori ikke bare i gymnasiet (i forbindelse med Almen Studieforbereelse), men også på universitets- og professionsuddannelserne, er blevet set som et markant symptom på udviklingen og er nærmest blevet et symbol på akademiseringen. Der har været megen snak om sygeplejersker som angiveligt kender (lidt) til Foucault og Habermas, men ikke kan finde ud af at lægge en forbindelse.²

Selv om der har været mange kritiske røster, og kritikken af akademiseringen er taget til på det seneste, er der en lang og stadig stærk tradition for nærmest at tage den teoretiske erkendelses værdi for givet. "Intet er så praktisk som en god teori" – sådan lyder et slagord der ofte tillægges John Dewey, men formentlig snarere stammer fra gestaltpsykologen Kurt Lewin.³ Det udtrykker en udbredt tiltro til at teoretisk erkendelse, hvor upraktisk og verdensfjern den umiddelbart kan synes, i en større sammenhæng og på længere sigt nok skal vise sig nyttig. Man hører igen og igen at "det er nødvendigt at kende begreber og teorier".⁴ Og selv om den udtalt teoretiske eller akademiske viden generelt har en ret lav stjerne i dagens intellektuelle miljøer, der er præget af en udtalt – måske også i nogen grad påtaget

2 <http://politiken.dk/indland/ECE163773/overlaege-nye-sygeplejersker-kan-for-lidt/> (2006). I *Weekendavisen* 6. september 2013, "Opinion", kan man læse om "sygeplejelever" der angiveligt risikerer at dumpe "hvis de ikke kender forskellen på Heidegger og Wittgenstein".

3 Kurt Lewin, *Field theory in social science: Selected theoretical papers*, ed. D. Cartwright (New York: Harper & Row, 1951), 169.

4 Se f.eks. Sverre Moe, *Systemisk-konstruktivistisk pædagogik. Et læredigt* (Århus: Klim 2003), 16.

eller forceret – kærlighed til det praktiske, det kropslige, det sociale osv., som gerne sættes i modsætning hertil, er der stadig mange fortalere for refleksion og dannelse, noget som må formodes at rumme et betydeligt teoretisk element eller i hvert fald være beslægtet med den teoretiske erkendelse.

Det kan være fristende at give et rask svar på specielt akademiseringskritikken. Det virker som om den ofte træder i stedet for andre, mere velbegrundede frustrationer. Inkompetent teoriundervisning, undervisning i irrelevant teori, brug af tomme og luftige begreber osv. er helt indlysende kritisabelt, men man kan ikke heraf slutte at undervisningen generelt bør være mindre teoretisk eller akademisk. Bortset fra at et sådant svar i nogen grad foregriber de begrebslige distinktioner jeg vil foretage i det følgende, vil jeg dog ikke forfølge dette spor. Mit ærinde er ikke at forsvare, men at undersøge den teoretiske erkendelses betydning. Selv om man kan vise at en betydelig del af kritikken af akademiseringen beror på misforståelser, og at f.eks. videnskabsteoriundervisning eller tværfaglighed ofte fungerer som syndeboek for andre problemer, må man medgive at det er et åbent spørgsmål hvad teori og akademiske arbejdsformer gør godt for, og lige så åbent på hvilke uddannelsesniveauer og fagområder de hører hjemme. Det er vigtigt at fastholde at begge parter i diskussionen savner et tilstrækkeligt grundlag for deres ofte stærke meninger. Som så ofte viser det sig også at fronterne ikke er trukket så klart op endda. Der gemmer sig flere forskellige synspunkter under den overfladiske hovedmodsatning – f.eks. støttes den teoretiske erkendelse både ud fra et instrumentalistisk synspunkt og ud fra et mere klassisk forsvar for almindelse, mens man på kritikersiden finder både konservative fortalere for (en formentlig stadig *boglig*) faglighed og mere ”progressive” fortalere for mesterlære, praksis- og anvendelsesorientering etc.

1. Den teoretiske erkendelses former: Betydningsnuancer og undertyper

Et første skridt i begrebsafklaringen består i at påpege at diskussionerne drejer sig om meget andet end teoretisk erkendelse i snæver forstand. Som antydnet kan en uddannelse godt være ”*boglig*” uden at rumme megen egentlig teoretisk erkendelse (jf. f.eks. traditionel latinskole- eller engelsk *public school*-undervisning; at lære kongerækken eller græske klassikere udenad kan næppe siges at være teoretisk i anden forstand end at det i hvert fald ikke forekommer særligt praktisk). Det må desuden bemærkes at visse former for ”teori” eller ”teoretisk erkendelse” fremstår så elementære og virkelighedsnære at de som regel anses for uproblematisk og ikke menes at gøre en uddannelse særligt ”teoritung”. De regnes ofte til den ”faglighed” som nogle ønsker at sætte i *stedet* for teorien. At vide at et legemes rumfang er produktet af dets højde, længde og bredde eller at den elektriske modstand er spænding delt med strømstyrke – eller at der skal sættes komma efter en ledsætning – er i en vis forstand mønstereksempler på teoretisk erkendelse, og kan også være med til at illustrere nytten af den; men når man kritisk diskuterer den teoretiske erkendelses betydning, tænker man typisk på mere ”luftige” teorier, som ikke har så umiddelbar anvendelse. Eksemplerne med designskolen, gymnasireformen og videnskabsteoriundervisningen

viser at det ofte er *metateorier* som er i kritisk søgelys, og hvis fremmarch ses som et tegn på en diskutabel "akademisering": Teorier der ikke handler direkte om hvad man kan kalde den primære faglige genstand (f.eks. et møbel eller et grammatisk træk ved fransk), men om metoder, genstandsområder, faglige traditioner eller praksis i bredere almindelighed. *Abstraktionsniveauet* synes at være en indikator på hvor "teoretisk" eller "akademisk" et undervisningsindhold forekommer, om end der ofte savnes klare kriterier for hvad der kan gælde som mere eller mindre abstrakt – geometriske eller grammatiske principper er ud fra de mere klassiske kriterier næppe mindre abstrakte end teorier om livsformer i senmoderniteten.⁵

Ikke sjældent drejer diskussionen sig ikke om hvorvidt teori er relevant i en given sammenhæng, men om *tilgangen til* og *brugen af* teorierne. Også i videnskaben finder man eksempler på at kendskab til den samme teori kan udtrykke meget forskellig erkendelse. Ikke *hvad* man ved, men *hvordan*, altså *måden hvorpå* man ved det, er afgørende for hvor "teoretisk" ens erkendelse kan være. Fysikere bruger de samme sofistikerede matematiske teorier som matematikerne og viser sig i stand til at forstå dem og håndtere dem med stor dygtighed. Men matematikere påpeger gerne at fysikerne ikke *argumenterer* matematisk og dermed har et helt andet forhold til teorierne; de anvender dem til naturbeskrivelse og interesserer sig ikke for deres matematiske retfærdiggørelse. Den samme forskel genfinder man i langt mere elementære undervisningssammenhænge. Matematikundervisning på forskellige niveauer (og uddannelsestyper) adskiller sig ikke primært ved sit indhold – den drejer sig om mange af de samme matematiske forhold – men snarere ved i forskellig grad at behandle disse forhold på en særlig matematisk måde. Forskellen handler ikke mindst om hvorvidt der lægges vægt på at føre bevis for de matematiske sætninger. Der er bred enighed om at man skal kende og kunne løse en andengradslikning, eller i det mindste kende og kunne bruge Pythagoras' læresætning; spørgsmålet er hvorvidt man skal kunne bevise løsningsformlerne.

Man kommer altså næppe uden om at forstå udtrykket "teoretisk erkendelse" som en bred og vag samlebetegnelse, der f.eks. både kan henvise til erkendelsesindholdet (genstanden) og erkendemetoden, og som i kritiske sammenhænge ofte anvendes i en mere idiosynkratisk betydning, som betegnelse for bestemte former for teori, der ikke primært sigter på selve deres teoretiske karakter, men snarere den jargon de er formuleret i, deres formodede praktiske irrelevans eller lignende.

Der er én klassisk betydning af "teoretisk erkendelse" som vi dog kan sætte til side, selv om den utvivlsomt også svinger med i en del af de aktuelle diskussioner. Etymologisk har "teori" sin oprindelse i det græske *theoria*, der betyder "skuen" og blev brugt som betegnelse for den "rene", desinteresserede, kontemplative tilgang til verden. Den teoretiske erkendelse blev set mål i sig selv (eller som noget der fik sin værdi fra den særlige rolige lykke

5 For en nærmere analyse af modsætningerne abstrakt-konkret og alment-partikulært, se Søren Harnow Klausen, *Metafysik. En grundbog* (København: Gyldendal 1997), 248 ff.

og tilfredshed som kontemperationen af uforanderlige grundforhold angiveligt fremkalder).⁶ Det er bestemt et relevant og åbent spørgsmål om teori i denne betydning ikke bør spille en betydelig del i uddannelsen på forskellige niveauer, ikke mindst i det almene gymnasium og universitetet. Men det er i dag almindeligt anerkendt at teoretisk erkendelse *også* kan være godt for noget; en betydelig del af den kan anvendes i praksis, og selv dens mindre praktiske former, f.eks. kontemperation og selvkritisk refleksion, menes typisk at være vigtige for karakterdannelse, helhedsforståelse, kreativitet osv.⁷ I det følgende vil jeg derfor se bort fra spørgsmålet om hvorvidt teoretisk erkendelse kan siges at være godt i selv, og alene fokusere på dens instrumentelle værdi i en læringssammenhæng. Jeg vil heller ikke komme ind på den teoretiske erkendelses betydning for samfundet eller menneskeheden i almindelighed, selv om man kan formode at der er klare paralleller, og man derfor kan hente inspiration i studier af den teoretiske erkendelses betydning for teknologisk innovation og samfundsmæssige forandringer (Mokyr 2002 er et særligt instruktivt eksempel, som udmærker sig ved at tillægge den eksplicit formulerede, teoretiske erkendelse stor betydning i forhold til håndværksmæssig kunnen og praktisk know-how).⁸

Det er almindeligt anerkendt at teoretisk erkendelse er *almen*. En teori forstås traditionelt som et sæt af forbundne udsagn der gælder for mange – idealt set alle mulige – instanser af et givet fænomen. Et godt bud på hvad der adskiller mere eller mindre teoretisk viden er da også graden af almenhed. Det må imidlertid forstås bredt. Det virker oplagt at viden om love der gælder overalt i universet er mere "teoretisk" end viden om forhold der er karakteristisk for socialforvaltningen i Roskilde (som på sin side er mere teoretisk end viden om kartoflerne i Jensens baghave). Men "teoretisk" viden behøver ikke at blive manifesteret i et alment udsagn (og vice versa). Man vil typisk opfatte det som ganske teoretisk at vide jordens kerne er ca. 4.000° varm – eller at jorden kredser omkring solen – og som mindre teoretisk at vide McDonalds' pomfritter er slaskede eller at sønderjyder kan være svære at forstå.

Disse eksempler viser at det ikke er selve udsagnsformen der er afgørende, men nok så meget det emne udsagnet handler om, og måden emnet er beskrevet på, altså hvilken type af begreber der anvendes. Almenhedskriteriet er stadig i funktion, men på en mere implicit måde. Jorden er nok logisk set er en enkelt genstand, men den er central og nærmest

6 Se f.eks. Aristoteles' *Nikomacheiske Etik*, 10. Bog. Selv om *theoria* – som næsten alle klassiske filosofiske begreber – oprindeligt havde en mere praktisk betydning, blev opfattelsen af teori som kontemperation dominerende i den senere græske filosofi generelt, og er ikke særegen for Aristoteles (se Andrea W Nightingale, *Spectacles of Truth in Classical Greek Philosophy: Theoria in Its Cultural Context* (Cambridge: Cambridge University Press 2004)).

7 Hos Wilhelm von Humboldt, der ofte omtales som forsvarer for en "ren" dannelsesætning, finder man netop overvejelser i denne retning – f.eks. taler Humboldt for studiet af døde, snarere end levende (!) sprog, og af matematik, rigtig nok bl.a. fordi disse ikke har umiddelbar praktisk nytte, men også fordi han mener at de i særlig grad træner og skærper intellektet, bl.a. gennem en slags "Verfremdungseffekt". Wilhelm von Humboldt, "Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts durch den König" (1809). *Werke in Fünf Bänden*, IV. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2010), 220.

8 Joel Mokyr, *The Gifts of Athena. Historical Origins of the Knowledge Economy* (Princeton: Princeton University Press 2002).

allestedsnærværende i vores del af virkeligheden (man kan også sige at den er *fundamental*), hvorimod McDonalds' fritter, skønt logisk set en almen genstand, må siges at være et forholdsvis lokalt og perifert fænomen. Dertil kommer at *egenskaber* som det at have en bestemt kernetemperatur eller heliocentrisk bane er mere teoretiske end at være slasket eller svær at forstå, fordi de indgår i en videnskabelig teori, fordi de betegnes med mere præcise udtryk og fordi de nok også kan siges at være mere almene.

Generelt skal man være opmærksom på at almenhed – og teoretisk erkendelse – kan være "pakket ind" i forskellige sproglige og mentale formater. Som nævnt kan *begreber* i sig selv – uafhængigt af den sproglige eller logiske struktur de indgår i – være bestemmende for hvorvidt en erkendelse kan siges at være teoretisk. Besiddelsen af et begreb kan i sig selv siges at være udtryk for teoretisk erkendelse – og de fordele som den måtte give, kan siges at være blandt den teoretiske erkendelses gavnlige følgevirkninger. Ifølge en indflydelsesrig teori om begreber og begrebsbesiddelse er begreber i almindelighed forkortede og implicitte teorier, og besiddelse af et begreb er hverken mere eller mindre end kendskab til en (implicit) teori. Det er omstridt hvorvidt denne "teori"-teori er plausibel som en generel og udtømmende teori om begrebsbesiddelse. Meget tyder på at den ikke er det. De fleste begreber rummer elementer som beror på en direkte og forholdsvis teoriuafhængig *erfaring*.⁹ I denne sammenhæng er dette dog underordnet. Afgørende er at begrebsbesiddelse ofte (bl.a.) er udtryk for en implicit teoriforståelse (og at forudgående viden er vigtig for tilegnelsen af nye begreber¹⁰). Hvis jeg forstår begrebet DNA, vil jeg som et minimum vide at der findes et molekyle som fastlægger en organismes udvikling og karakteristika, og formentlig også noget om dette molekyles kemiske struktur.

En observation der gerne anføres som belæg for "teori"-teorien er at børn intuitivt klassificerer små dyr der følger efter store dyr som disses afkom, uanset hvor forskellige dyrene de i øvrigt ser ud, hvilket kan tages som udtryk for at de besidder en implicit forståelse af forældreskab og arvelighed¹¹ og forstår verden herudfra. Eksemplet illustrerer også et af den teoretiske erkendelses vigtigste kendetegn: I kraft af sin almenhed lader den sig *overføre* til andre, på mange måder ellers anderledes, situationer og domæner. Teoretisk erkendelse er "horisontudvidende" og befordrende for *anden* erkendelse.

Jeg har betegnet begrebsbesiddelsen som noget der involverer en "implicit teoriforståelse". Sondringen mellem eksplicit og implicit er uhyre central når det gælder om at forstå den teoretiske erkendelses former og funktioner, og de forskellige synspunkter og fordomme der knytter sig til den. Meget ofte forstår man teoretisk erkendelse som *eksplicit* erkendelse – en erkendelse der kan udtrykkes i udsagnsætninger og også faktisk bliver udtrykt sådan, en erkendelse som er "artikuleret". En akademisk uddannelse er ifølge denne opfattelse kendetegnet ved at man lærer at sætte (fine) ord på tingene og tale og skrive om dem på en reglementeret måde.

9 Gregory L Murphy, *The Big Book of Concepts*. (Cambridge, MA: MIT Press 2002), 64.

10 *ibid.* 64.

11 *ibid.* 61.

Der er noget om at eksplicitering kan få en aktivitet, herunder læring, til at virke mere teoretisk. Jeg bemærkede ovenfor at anvendelse af en særligt præcis og videnskabeligt funderet terminologi kan gøre et ellers singulært udsagn "teoretisk". Det er mere teoretisk at tale om masse end om vægt, om infektion snarere end betændelse, om lavkonjunktur snarere end hårde tider. Det afgørende er imidlertid ikke selve ekspliciteringen og slet ikke brugen af en bestemt terminologi (i så fald skulle den ofte meget regelkonforme brug af særlig terminologi i subgrupper som f.eks. hip-hop miljøer eller whiskymagningsklubber i sig selv gøre deltagernes aktiviteter teoretiske). Det afgørende er den præcision hvormed man forholder sig til det man har viden om og den sammenhæng der er mellem begreberne. Det må derfor anerkendes at der kan være implicit og endog "tavs" teoretisk erkendelse (dvs. teoretisk erkendelse der ikke kan gøres fuldstændigt eksplicit).

Michael Polanyis teori om tavs viden¹² udlægges ofte som en teori om praktisk, ikke-teoretisk erkendelse. Dette er på flere måder forkert: Polanyis hovedinteresse gjaldt den videnskabelige erkendelse. Selv om han gav eksempler på forholdsvis "ren" tavs viden, var hans hovedbudskab at eksplicit og tavs viden altid går hånd i hånd, at der i al såkaldt eksplicit viden også er tavse komponenter. Det fremgår tydeligt af hans slagord: "At vide at et udsagn er sandt, er at vide mere end vi kan sige".¹³ Her er klart tale om hvad man kalder "propositionel viden" (eller "viden-at"), viden om et udsagn eller sagforhold – men Polanyi påpeger altså at man for at have denne viden også må have viden om forhold der ikke kan bringes på udsagnsform. Man kan med en vis ret sige at han fremhæver den teoretiske erkendelses praktiske aspekter; men også dette skal tages med et vist forbehold, da man heller ikke kan sætte lighedstegn mellem tavs og praktisk viden.¹⁴

Dette afhængighedsforhold mellem eksplicit og tavs viden er interessant, men skal ikke overskygge at der findes teoretisk viden som er helt igennem implicit (om end ikke nødvendigvis tavs, da den ofte kan ekspliciteres, selv om man med Polanyi kan mene at en sådan eksplicitering aldrig kan være fuldstændig). En person har en sådan viden hvis hun er i stand til at repræsentere et alment forhold (eller et partikulært forhold med almen betydning, jf.

12 Michael Polanyi, *The Tacit Dimension* (Gloucester, MA: Peter Smith 1966). Polanyis tidligere, oftere citerede hovedværk *Personal Knowledge* (University of Chicago Press 1958) behandler selve fænomenet tavs viden mindre eksplicit (sic) og udførligt; *The Tacit Dimension* (1966) udfolder de mere spredte og implicite betragtninger i det tidligere værk. Man kan diskutere hvorvidt det er passende at tilskrive Polanyi en teori om tavs viden, da han ofte (men dog langt fra altid) benytter den aktive form *knowing* frem for *knowledge*. Den danske term "viden" dækker imidlertid begge former ("viden-hvordan" er f.eks. standardoversættelse af "knowing how"), og viden forstås ikke mindst i moderne analytisk erkendelsesteori ikke som det statiske vidensindhold, men som en tilstand ved det vidende subjekt, typisk et sæt af kompetencer eller dispositioner (samt naturligvis et passende objektivt korrelat). Det er blevet foreslået at oversætte "tacit knowing" med "tavs kunnen", men dette er af flere grunde uheldigt. Dels skelner Polanyi tydeligvis selv terminologisk mellem "skills" og "knowledge" (1958, 49 ff.; i det tidlige værk betegner han i udgangspunktet ikke den implicite fornemmelse for hvordan noget skal gøres som viden, selv om han flygtigt omtaler et begreb om *knowing how* meget lig Gilbert Ryles (ibid., 56). Dels viderefører man med en sådan terminologi den uheldige dikotomi mellem viden og kunnen – og opfattelsen af dem som henholdsvis eksplicit og implicit, teoretisk og praktisk – som Polanyi jo netop var med til at gøre op med.

13 ibid. 23.

14 Søren H. Klausen, "Erkendelsens former", *Slagmark* 58 (2010): 151-171.

eksemplerne ovenfor) og drage slutninger derudfra, som hun kan anvende på en bredere klasse af fænomener. Således taler man om at stort set alle mennesker besidder "folke-teorier", f.eks. folkepsykologi, dvs. et sæt af generelle antagelser om menneskers forskellige psykologiske tilstande, deres indbyrdes forbindelser og forbindelser til ydre påvirkninger, handlinger og adfærdsmæssige reaktioner. Denne implicitte psykologiske teori sætter os i stand til at forudsige og påvirke andres adfærd.

Den implicitte teoretiske viden fortjener at blive fremhævet, fordi den udgør en ofte overset "tredje vej" mellem den eksplicitte teoretiske (såkaldt "akademiske") og den rent praktiske, situations- og opgavespecifikke viden. F.eks. tager man i diskussionerne om videnskabsteoriens betydning ofte for givet at det drejer sig om eksplicit kendskab til videnskabsteoretiske positioner og grundbegreber, og overser den mulighed at videnskabsteoretisk erkendelse kan bestå i en implicit forståelse for det karakteristiske ved videnskabelig tankegang, en evne til at genkende den eller se hvor den mangler eller er mangelfuld, dvs. en evne til at forholde sig til videnskab på en reflekteret og kritisk måde.

Når dette er sagt, må det samtidig indrømmes at man ved at anerkende implicit og andre "alternative" former for teoretisk erkendelse risikerer om ikke at udvande begrebet, så i det mindste at gøre det for let for sig selv. Det kan gøre et forsvar for den teoretiske erkendelse uinteressant, da det bliver en trivialitet at teoretisk erkendelse i en eller anden form indgår i læring på alle niveauer. Dermed forskydes interessen til spørgsmålet om *hvilke* former for teoretisk erkendelse eller *hvilke aspekter* af den teoretiske erkendelse der er vigtige i hvilke sammenhænge, og man ender let hvor man begyndte, med spørgsmålet om hvilket rolle eksplicit og åbenlyst teoretisk erkendelse spiller.

Dette problem kan imødegås ved at erindre at teoretisk erkendelse kan udmærke sig ved at have en særlig genstand (videnskabsteoretisk erkendelse er, selv hvor den er meget implicit og i en vis forstand "praktisk", stadig teoretisk, for så vidt som den *drejer* sig om teorier). Mange vil formentlig vægre sig ved at tillægge en forholdsvis umælende, men meget talentfuld fodboldspiller en særlig teoretisk erkendelse, fordi hun har en implicit forståelse af at hver gang en modspiller gør sådan-og-sådan, skal man selv (dvs. hun) gøre sådan-og-sådan. Men fodboldspillerens erkendelse kan ikke siges at have en teoretisk genstand, med mindre hun har bragt sine handlingsmuligheder på teoretisk begreb og forholder sig til dem som sådan, f.eks. ved at vide hvad ikke blot hun selv, men *man* skal gøre i forhold til "zoneopdækning", "standardsituationer" eller "høje bolde i straffesparksfeltet". Dette peger imidlertid på at om ikke eksplicitering, så i hvert fald begrebsliggørelse spiller en betydelig rolle i den teoretiske erkendelse, og rejser spørgsmålet om teoretisk erkendelse alligevel ikke er forbundet med særlige repræsentationsformer.

2. Højere-ordens viden og metakognition

I sit essay "Lovprisning af teorien" bemærker Gadamer at den teoretiske indstilling udmærker sig ved at etablere en "afstand til det som umiddelbart trænger sig på", hvilket han

forbinder med sproget og en særlig menneskelig frihed til at vælge.¹⁵ Selv om Gadamer's tilgang kan siges at være idealiserende og i vel høj grad knyttet til den klassiske opfattelse af teori som interessefri skuen (om end han også på ganske velgørende vis forbinder teori med praksis), peger han her på noget vigtigt: Teoretisk erkendelse lader os træde et skridt tilbage og gør det muligt for os at forholde os overvejende og efterprøvende til det vi arbejder med, f.eks. også til vores *måde* at arbejde på, og ikke blot den umiddelbare genstand for vores arbejde – eller til den videre *sammenhæng* som denne genstand indgår i. Dette giver os rigtig nok en større frihed til at korrigere eller ændre vores arbejdsmåde eller fælde en ny dom over det vi arbejder med, undertiden også til at overveje situationen og opgaven i almindelighed..

Gadamer gør også ret i at forbinde denne evne med sproget i bred forstand. Vi benytter forskellige tegnsystemer til at skabe afstand og overblik og muliggøre en indirekte, men mere vidtrækkende behandling af det vi forholder os til. Sproget virker som bekendt *tankeøkonomisk*: når vi dannet et alment begreb, behøver vi ikke længere at tale om og heller ikke egentlig at tænke på de enkelte instanser af begrebet. Vi kan forholde os til 4-4-2 systemer eller "moderne angrebsfodbold" uden at skulle tænke på FCK eller FC Barcelona (som i øvrigt i sig selv er udtryk med en tankeøkonomisk funktion). Vi behøver ikke aktivt at manifestere den viden som er implicit i forståelsen af dem.

Den tegnmedierede erkendelse er mest udførligt studeret af Edmund Husserl, der som en væsentlig del af sin teori om "kategorial anskuelse" beskrev hvad han kaldte "signitive intentioner": I modsætning til en "intuitiv" anskuelse retter en signitiv intention sig ikke mod det der umiddelbart fremtræder. Det umiddelbart fremtrædende er tegnet, et konkret empirisk fænomen. Men tegnet foreskriver en bestemt, trinvis måde at opleve på, hvorved man bliver i stand til danne en kompleks anskuelse – en indsigt der i kraft af sin leddelte struktur sætter en i stand til at anskue ikke-empiriske fænomener såsom matematiske, logiske eller begrebslige sammenhænge.¹⁶

Det måske mest slående eksempel herpå er brugen af talsystemet, som kan ses som en kognitiv forlængelse af vores evne til umiddelbar matematisk anskuelse: Man kan se tre æbler som sådan, og se at tre og to er i alt fem æbler (man kan se en "trehed" og en "tohed" sammen og derved se en "femhed"). Man kan derimod ikke på samme måde "se" at elleve-hundredetre og to æbler er i alt ellevehundredefem æbler. Men i kraft af vores fortrolighed med talsystemet og reglerne for addition kan vi stort set lige så nemt og psykologisk umiddelbart "se" at $1103 + 2 = 1105$.

Tegnsystemer har således ikke alene en tankeøkonomisk funktion. De muliggør ikke blot en sammenfatning af mange forskellige ting under et og samme tegn, men tjener nok så

15 Hans-Georg Gadamer, "Lob der Theorie", i *Lob der Theorie. Reden und Aufsätze*, 26-50. (Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1983), 31. (Dansk oversættelse: *Teoriens lovprisning*. Systime 2000).

16 Edmund Husserl, *Logische Untersuchungen* II/2, *Husserliana* XIX/2. (Den Haag: Martinus Nijhoff 1984), 582ff./§13ff.

meget til at gøre komplekse (og typisk abstrakte) forhold let tilgængelige (*påfaldende*),¹⁷ så man nærmest kan "aflæse" dem på samme ubesværede, direkte måde som man kan aflæse konkrete forhold og situationer (såsom "solen er stået op" eller "katten sidder i vindueskarmen"). Et af den teoretiske erkendelses fortrin er således at den muliggør en kognitiv *aflastning* – på samme måde som mange former for teknologi aflaster praktisk og kognitivt ved at overtage opgaver mennesker ellers selv skulle løse og reducere brugerens indsats til noget forholdsvis trivielt (som at trykke på en knap, aflæse et display eller lignende).

Jeg bemærkede indledningsvis at man ofte sigter til *metateorier* når man diskuterer teoretisk erkendelse i den mere kontroversielle betydning af ordet. Det vil være forkert at definere teoretisk erkendelse som meta- eller højere ordenserkendelse; nogle af de mest oplagte eksempler på teoretisk erkendelse er førsteordensviden om almene forhold, f.eks. at et legeme fortrænger væske svarende til sin egen masse. Men højere-ordens viden må anerkendes som en vigtig underform af den teoretiske erkendelse. Som vi netop har set, er en del tilsyneladende "ligefrem", førsteordenserkendelse *implicit* af højere orden, fordi dens umiddelbare genstand er et begreb eller en symbolsk repræsentation, som selv rummer en *implicit* erkendelse. Hvis jeg umiddelbart kan se at en litterær tekst er en dagbogsroman eller at en geometrisk figur er en ellipse, ser jeg dermed *implicit* også at jeg har at gøre med et stykke fiktionslitteratur, skrevet fra dag til dag af en førstepersonsfortæller som ikke henvender sig til en fiktiv modtager,¹⁸ eller med en figur hvori summen af afstanden til to brændpunkter er konstant.

Hvor megen "implicit viden" jeg kan tilskrives (og i hvilken forstand), for så vidt jeg ikke umiddelbart er i stand til at formulere definitioner som de nævnte, er et godt og omstridt filosofisk spørgsmål, som bl.a. har at gøre med hvorvidt man betragter indholdet af mentale tilstande som bestemt alene af forhold som personen selv har adgang til (internalisme) eller medbestemt af "ydre" forhold som sociale konventioner, historien eller virkelighedens objektive beskaffenhed (eksternalisme). Det er imidlertid mindre relevant i denne sammenhæng, da det virker uomtvisteligt at man ved at beherske de nævnte begreber "til husbehov" faktisk opnår en praktisk kompetence der i væsentlig grad overlapper den kompetence som en eksplicit teoretisk viden giver. Det afgørende i eksemplet er at min erfaring er medieret af (mere eller mindre) teoretisk definerede begreber, der imidlertid ikke "tynger" mig kognitivt, men snarere letter mig, idet de leder mit syn i bestemte teoretisk formede baner og formentlig også får mig til at sige og gøre sagligt set mere passende ting i forhold til dagbogsromaner og ellipser.

Dette bringer os ind i krydsfeltet mellem teoretisk erkendelse og *metakognition*. Den Piaget-inspirerede udviklingspsykolog John Flavell introducerede begrebet metakognition som han definerede som "den aktive monitorering og deraf følgende regulering og orke-

17 Martin Heidegger fremhæver denne egenskab ved tegnet i sin analyse af omverdenen i *Sein und Zeit* (Tübingen: Max Niemeyer 1986), § (17).

18 Jeg har her lånt Lorna Martens (1985) definition på en dagbogsroman. Lorna Martens, *The diary novel*. (Cambridge: Cambridge University Press 1985).

strering" af "informationsprocesser" i "enhver form for kognitiv transaktion med de menneskelige eller ikke-menneskelige omgivelser".¹⁹ Definitionen var passende bred og åben, idet den dækkede både eksplicit og implicit monitorering og såvel "instinktiv" som overvejelsesbaseret regulering. Der er senere sket en bevægelse i metakognitionsforskningen, således at man nu ofte beskriver metakognition som en bevidst og mere eller mindre intellektuel proces og endog undertiden definerer den som "tænkning om tænkning".²⁰ Det er derfor ikke overraskende, om end sagligt set urimeligt, at de der ønsker at styrke metakognition i læring og uddannelse er blevet mødt med kritik for at lægge for meget vægt på teori og refleksion og underkende den mesterlæreagtige og domænespecifikke læring (Tanggaard og Brinkmann 2008).²¹

Kernen i ideen om metakognition er at vi ved at forholde os til vore kognitive processer kan styre og forbedre dem. Der er ingen garanti for at det går så godt; der er mange eksempler på at nøjagtig monitorering ikke følges op af en tilsvarende effektiv regulering. Mange kender udmærket deres fejl og begrænsninger, men kan eller vil ikke gøre noget ved dem. Men hvis vore "eksekutive funktioner" er tilstrækkeligt veludviklede, vil det alt andet lige være en fordel også at have et dækkende billede af vore kognitive muligheder og begrænsninger, og udmønte sig i reelle forbedringer af både kognition og praksis. Man kan træne sine svage punkter, tildele dem ekstra tid og opmærksomhed, og man kan undgå vanskelige problemer eller forhindre dem i at opstå, f.eks. ved at vælge en anden vinkel, metode eller problemformulering.²²

Metakognition er ikke det samme som teoretisk erkendelse, og teoretisk erkendelse er ikke nødvendigvis befordrende for metakognition. Men teoretisk erkendelse *kan* indgå i og styrke metakognitionen – og dermed også styrke de *metakompetencer* som metakognitionen gerne skulle understøtte²³ og bidrage til hvad man kalder *selvreguleret læring*.²⁴ Det sidste er ofte en forholdsvis lavpraktisk affære, som bl.a. kan bestå i at afsætte passende tid til de forskellige dele af en opgave, søge hjælp hos andre i tide osv. Meget af dette er et spørgsmål om gode vaner og karakterdannelse, som ikke umiddelbart afhænger af teoretisk erkendelse. Men fordi teoretisk erkendelse som tidligere påpeget hjælper med at henlede ens opmærksomhed på særligt relevante forhold og muliggør en både økonomisk

19 Flavell, John F. "Metacognitive aspects of problem solving". I *The nature of intelligence*, ed. L. B. Resnick, 231-236 (Hillsdale, NJ: Erlbaum 1976), 232.

20 R. Fisher, "Thinking about thinking: Developing Metacognition in Children". *Early Child Development and Care* 141 (1998): 1-15.

21 Lene Tanggaard & Svend Brinkmann, Svend, "Til forsvar for en uren pædagogik", *Nordisk Pædagogik* 38 (2008): 303-314.

22 Ikke blot det som psykologerne kalder "eksekutive funktioner" i snæver forstand er altså her relevant; hvis man ikke umiddelbart kan få sig selv til at gøre noget ved et kognitivt problem, kan man evt. håndtere det mere indirekte og strategisk, f.eks. gennem aftaler, incitamenter, overordnet planlægning (sikre sig mod distraherende elementer etc.) osv.

23 Thomas O. Nelson & Louis Narens, "Metamemory: A Theoretical Framework and New Findings". *The Psychology of Learning and Motivation*, 26 (1990): 125-173.

24 Se Dale H. Schunk, & Barry J. Zimmerman (eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning* (New York: Lawrence Erlbaum 2008).

og fokuseret behandling af dem, kan den være en værdifuld form for metakognition og bidrage til en hensigtsmæssig regulering af ens læring.²⁵

Hvis jeg ved noget om forskellige metoder, vil jeg hurtigere og mere sikkert vælge en som egner sig til at løse den givne opgave. Det er imidlertid ikke blot viden om generelle metoder, strategier og opgavetyper (f.eks. induktion, brainstorming, arbejdsdeling, kvalitative og kvantitative beskrivelser) som kan fungere således. Også mere emnespecifik erkendelse kan fremme selvreguleret læring. Hvis jeg ved hvad en modernistisk roman eller en surveyundersøgelse er, ved jeg også dermed noget om hvad jeg kan og ikke kan gøre med den, hvor krævende og potentielt udbytterigt det vil være, osv. Hvis jeg ved hvad fysik, biologi og religionsvidenskab drejer sig om og hvordan man arbejder på de forskellige felter, vil jeg hurtigere og sikrere kunne søge vejledning fra en relevant fagperson.

Jeg har flere gange bemærket at teoretisk erkendelse bl.a. drejer sig om *sammenhænge*. En teori defineres gerne som et sæt af sammenhængende udsagn (og begreber). Teoretisk erkendelse gør os i stand til at *forholde os* til sammenhængene ved at repræsentere dem mere eller mindre eksplicit. Der kan være tale om en implicit repræsentation, hvis man har en pålidelig "fornemmelse" for sammenhængen, som får en til at bevæge sig sikkert fra udsagn til udsagn og begreb til begreb (vi har alle en sådan fornemmelse for visse logiske og grammatiske sammenhænge, hvilket viser sig ved at vi ræsonnerer og bruger sproget forholdsvis regelkonformt), uden at kunne beskrive den eller tænke klart på den. Det kan også være eksplicit hvis vi kender de relevante begrebsord og også har begreber for principperne for deres forbindelse.

Metakognition og læringsregulering der bygger på eksplicit viden aktiveres typisk langsomt og bruges mindre sikkert end den der bygger på implicit viden, i hvert fald set i forhold til en omfattende og rodfæstet implicit viden. Eksperter *internaliserer* typisk regler og principper, så de ikke behøver at konsultere dem, men kan følge dem instinktivt. Kendskab til grammatiske principper og ordbogsoversættelser giver langt fra så sikker sprogbeherskelse som der kommer af at tilegne sig et sprog i praksis. Men det er omvendt meget tidskrævende at danne en omfattende implicit viden (f.eks. lære et sprog ved hjælp af "naturmetoden"), og man vil typisk kunne opnå denne form for kompetence på nogle få og ofte begrænsede områder. Implicit viden lader sig også vanskeligere *overføre*. Dels kan den ikke eller kun vanskeligt anvendes på andre ellers beslægtede emner; den er typisk mere domænespecifik og mindre almen (at have dansk som modersmål hjælper ikke meget når man skal lære polsk, mens forudgående kendskab til grammatiske principper i dansk, tysk eller engelsk giver en begrænset, men dog reel fordel), dels kan den kun *deles* gennem en meget tidskrævende efterlignings- og socialiseringsproces, hvorimod den eksplicitte viden kan kommunikeres ved hjælp af sproglige instrukser, i bøger osv.

25 John Dewey henviser i sin – i øvrigt noget overfladiske – argumentation for at *refleksion* skal være en central uddannelsesmæssig målsætning netop til refleksionens betydning for regulering af egen læring og praksis, se f.eks. John Dewey, "Why Reflective Thinking Must Be an Educational Aim", *How We Think* (1933), optrykt i *John Dewey on Education. Selected Writings*, 212-228 (Chicago: University of Chicago Press 1964), 212.

Den eksplicitte teoretiske viden skal ses således ses som et uundværligt supplement til – og en udvidelse af – vores implicitte viden, ikke som en *erstatning* for den. Vores eksplicitte teoretiske erkendelse udgør en slags intern manual som vi kan konsultere når vi ikke umiddelbart ved hvad vi skal gøre (og er sådan set ikke afgørende forskellig fra *eksterne* manualer, eksplicitte forklaringer, opslagsværker og lignende). Vi overvejer typisk ”hvordan det nu er”, dvs. hvilken regel der gælder i et konkret tilfælde, når vi er usikre på hvordan vi skal handle i en given situation og *ikke* finder noget pålideligt svar i vores instinktive, socialiseringsbaserede reaktioner.

Idealet er, som det blev påpeget af Polanyi, at forene den implicitte og eksplicitte teoretiske viden. Man bør så vidt muligt søge at internalisere den eksplicitte viden, så man opnår intuitiv, ekspertlignende sikkerhed også i forhold til det som man har måttet lære via eksplicitte principper og begreber. Det gælder både almindelig sproglæring, af modersmål såvel som fremmedsprog, og avanceret erkendelse af virkelighedens grundstruktur.

Som illustration en af det sidste kan nævnes den hyppige fremhævelse af at Einstein besad en enestående ”fysisk intuition”, til trods for at han var berygtet for sine begrænsede formal-matematiske færdigheder. Det vil være meningsløst at hævde at Einsteins erkendelse ikke var teoretisk, og faktisk forkert at påstå at den primært kom i stand via mesterlære og deltagelse i et praksisfællesskab. Ensom læsning og tankemæssig efterprøvelse af eksplicitte principper spillede åbenlyst en afgørende rolle i Einsteins erkendelsesproces. Men det er samtidig klart at Einsteins særlige evne ikke bestod i at reproducere fysisk erkendelse eksplicit og regelkonformt, men snarere i kunne at internalisere principperne i en grad som tillod ham frit, men samtidig sikkert at efterprøve og videreudvikle dem. Det er noget helt andet end når man på skolemestervis fokuserer på de eksplicitte regler (men altså ikke noget argument for at lægge ringe vægt på sådanne regler, da man vanskeligt kan forestille sig at Einstein havde udviklet sin fysiske intuition uden et solidt kendskab til sådanne regler).

Mere generelt kan man sige at en form for akademisk eller teoretisk socialisering udvikler evner der i høj grad er praktiske: man lærer at begå sig sikkert i et bestemt, mere eller mindre teoripræget miljø (med Husserl bør man være opmærksom på at teorier ”sedimenteres”, idet tilsyneladende konkrete og selvfølgelige fænomener i den umiddelbare livsverden kan være formet af forudgående teoretiske bestemmelser).²⁶ Vi kan blive i stand til at se tingene med teoretiske briller, men i mange tilfælde kræver tingene selv at blive set med teoretiske briller, fordi de – og de dertil knyttede praksisser – er blevet indrettet på grundlag af teori. Eksempler herpå finder man f.eks. i nye stillingsbetegnelser og jobfunktioner, nye organisationsformer og generelt i udbredelsen af specialiseret fagterminologi.

Nogle vil indvende at man med en akademisk socialisering ikke opnår en egentlig teoretisk erkendelse. Jeg vil også være mig for at anerkende et blot behavioristisk eller pragmatisk kriterium for teoretisk erkendelse. Det er ikke fuldt tilstrækkeligt for at besidde en teoretisk erkendelse at man er i stand til at bruge et givet begreb regelkonformt, og slet ikke tilstræk-

26 Edmund Husserl, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Husserliana VI (Den Haag: Martinus Nijhoff 1954), 372.

keligt at man er i stand til opnå accept og fungere i et bestemt fagligt miljø (et "praksisfællesskab") – det er principielt set hverken en nødvendig eller tilstrækkelig betingelse. En egentlig *forståelse*, hvortil også hører en subjektiv opfattelse af erkendelsesindholdet, er ligeledes nødvendig, og der er teoretisk erkendelse som er så usædvanlig (og eventuelt nyskabende) at der ikke findes sociale normer for begrebsbrug eller adfærd. Men regelkonform begrebsbrug og social accept er under alle omstændigheder *nyttigt*, hvorfor den adfærdsmæssige disciplinering som typisk følger med teoretisk erkendelse må siges at være en af dens største praktiske fordele set i forhold til de almindeligt anerkendte læringsmål.

Det er vigtigt at bemærke at der i praksis sjældent er nogen lettere (eller overhovedet farbar) vej til at opnå regelkonform begrebsbrug og dermed social accept end at tilegne sig en egentlig teoretisk erkendelse, hvilket som sagt også indbefatter en subjektiv forståelse af erkendelsesindholdet. En rent udvendig efterligning af den korrekte begrebsbrug vil enten være alt for vanskelig eller føre til for mange fejl og usikkerheder. Det er halsløs gerning at forsøge at lære resultaterne af alle mulige regnestykker eller en stor mængde korrekte franske sætninger udenad. Derfor tester man ved eksaminer også typisk elevens eller den studerendes evne til at anvende sin angivelige erkendelse på forskellige, til dels nye og ukendte eksempler og situationer. Det er også lettere at imitere en sportsudøver ved at engagere sig i sportsaktiviteten end ved at spille rent skuespil, og selv når man taler skuespil, opnår man angiveligt den højeste grad af realisme ved en form for *method acting*, hvor man kommer til at fremstå overbevisende ved at tage rollen på sig og næsten blive et med den karakter man skal spille.

Der således ikke er nogen grund til at afvige fra en klassisk opfattelse af erkendelse som noget der kræver forståelse og også skal være sand og begrundet, fordi den i langt de fleste tilfælde er det eneste som sikrer en opfyldelse af de mere pragmatiske og sociale krav. Den klassiske filosofiske erkendelsesteori og pædagogiske teorier om læring som socialisering og deltagelse i praksisfællesskaber kan sådan set sameksistere fredeligt og ligefrem supplere hinanden. Man kan dog overveje hvorvidt specielt sandhedskravet bør strækkes, når man taler teori i en læringssammenhæng. Der er meget relevant teoretisk læringsindhold hvis sandhedsværdi i bedste fald er uafklaret og i værste fald tvivlsom eller negativ. Det er godt at vide at inflation (angiveligt) er lig vækst i pengemængden, og nyttigt at kende til og forstå det synspunkt at køn er en rent social konstruktion. I begge tilfælde kan det imidlertid diskuteres hvorvidt det drejer sig om sandheder.

Man kan opretholde sandhedsbetingelsen ved at sige at der netop er tale om en *højere-ordens* erkendelse: det er ikke viden om inflation eller køn, men om *opfattelser* af inflation og køn, og som sådan må de være sande for at have erkendelsesværdi. Det er hensigtsmæssigt at vide hvad et muligvis falsk, men begrundet og indflydelsesrigt synspunkt går ud på; at vide at begreberne forstås sådan-og-sådan og hænger sammen på denne eller hin måde. Men man kan eventuelt også sige at det er væsentligt at opnå en teoretisk forståelse som går ud over hvad man kan kalde egentlig teoretisk erkendelse. Også kendskabet til mere eller mindre åbenlyse fejlslutninger kan være uhyre nyttigt, hvis de er nærliggende, typiske eller indflydelsesrige. Selv vil jeg gå så vidt som til at anerkende at det at tænke ad umiddel-

bart fejlagtige, men frugtbare baner kan have erkendelsesværdi i bred forstand, vel vidende at dette er meget kontroversielt.²⁷ Hvad der virker som teoretiske vildveje, kan vise sig at være erkendelsesmæssige genveje, f.eks. hvis en forsimplet opfattelse eller utilstrækkeligt begrundet antagelse åbner for en forståelse og erkendelse af andre, mindst lige så vigtige forhold. Alle undervisere er undertiden nødt til at formidle noget som strengt taget ikke er rigtigt, fordi det er et nødvendigt skridt i læreprocessen, f.eks. at præsentere en regel som kun gælder for specialtilfælde som gjaldt den uindskrænket, eller en omstridt og formentlig fejlagtig, men udbredt og praktisk nyttig definition (jeg har i denne artikel gjort noget sådant ved at videregive definitionen af viden som sand, begrundet overbevisning).

3. Læringsteoretiske implikationer

Jeg har gjort forholdsvis meget ud af at afklare hvad der skal forstås ved teoretisk erkendelse og talt en del om dens betydning i en uddannelsessammenhæng. Derimod har jeg ikke haft særligt eksplicit fokus på læring. En omfattende behandling af de læringsteoretiske implikationer må vente til senere – til egne og forhåbentlig også andres arbejder. Jeg kan dog afslutningsvis skitsere dem som følger: Teoretisk erkendelse gør godt for meget og på mange forskellige måder (ligesom den kan være overflødig, belastende eller ligefrem kontraproduktiv på forskellig vis). Den kan omsættes mere eller mindre direkte i *innovationer*, teknologiske såvel som sociale.²⁸ Men den kan også være frugtbar på mere indirekte vis, ikke mindst ved at befordre læring på stort set alle niveauer og emneområder.

Den teoretiske erkendelse er i en læringskontekst først og fremmest et *orienteringsredskab* som gør både læringsmiljøet og læringens genstand mere fremkommeligt og medgørligt.²⁹ Man taler undertiden – på en måde som umiddelbart kan lyde vel metaforisk – om at man skal kunne "navigere" i faglige sammenhænge. Det er imidlertid en ganske træffende metafor og bør måske næsten tages bogstaveligt. Det er en væsentlig del af stort set alle opgaver i det moderne samfund at man skal kunne *bevæge sig i begrebslige rum*. Ligesom man skal lære at undvige forhindringer, finde genveje, søge ly og kombinere og flytte ting i den fysiske omverden, skal man også kunne bevæge sig nogenlunde sikkert mellem – og med – forskellige begreber og forestillinger. Carl Bereiter har talt om vigtigheden af *enculturation* ind i den "verden af viden", som Karl Popper opfattede som en verden for sig ved siden af den mentale og fysiske sfære.³⁰ En sådan hypostasering af viden og begreber er unødvendig, men det er et slående billede på paralleliteten mellem fysiske og begrebs-

27 Søren H. Klausen, "Two Notions of Epistemic Normativity". *Theoria* 75 (2009): 161-178.

28 Se Søren H. Klausen, "What is Innovation?" in *Handbook of Innovation and Creativity*, ed. Eric Shiu (in press). (Cheltenham: Elgar 2013).

29 Mads Rangvid har i sin kronik "Videnskabsteori som fastholdelsesstrategi" i *Gymnasieskolen* 19 (marts 2012) eksemplificeret dette med videnskabsteori i gymnasiet, som – ret forstået og praktiseret – netop kan hjælpe eleverne til at finde sig til rette og begå sig i et miljø der ellers kan virke fremmed og uforståeligt.

30 Carl Bereiter, "Liberal Education in a Knowledge Society", *Liberal Education in a Knowledge Society*, ed. Barry Smith, 11-34 (Chicago: Open Court 2002).

lige orienteringsproblemer. (I Klausen 2006 argumenterer jeg mere udførligt for at abstrakt tænkning på mange måder ligner perceptuel og kropslig interaktion med omverdenen³¹). I en vis forstand er der ikke blot tale om parallelitet, men nærmest om et sammenfald, på grund af "sedimenteringen" af den teoretiske erkendelse, som på forhånd har formet den lærendes livsverden. En tilbøjelighed til at erfare og handle "teoriladet" er således ikke primært en fejlkilde, men noget nær en praktisk livsnødvendighed.

Man kan træne den begrebslige orienteringsevne både på en erfaringsbaseret *trial-and-error*-agtig og en mere formel måde, ud fra delvist eksplicite anvisninger. Brugen af tankeeksperimenter og modeller spiller en vigtig rolle i denne læreproces, og specielt modellering kan hjælpe til at formidle mellem erfaring og teori. Har man en model af en genstand eller et forhold, dvs. en repræsentation som deler væsentlige træk ved det repræsenterede og derfor i relevante henseender opfører sig på samme måde, kan man hurtigt drage relevante konklusioner og foretage pålidelige forudsigelser. Modeller er således ikke kun afgørende for produktionen af teoretisk viden, men også for dens udbredelse og praktiske anvendelse. Diagrammer kan repræsentere almene sammenhænge og tydeliggøre deres relevans og betydning.³²

Erkendelse skal generelt være *begrundet* eller kvalificeret. Diskussionen om hvad dette aspekt egentlig gør godt for har været ved siden Platons dialog *Menon* og endnu ikke nået sin afslutning; men filosoffer har peget på en række positive virkninger og ikke mindst bivirkninger. Begrundelsen er en indikator for hvor sikker man kan være i sin sag, og tilføjer dermed en given (formodet) viden et implicit sæt af anbefalinger til hvordan den skal anvendes: med større eller mindre forsigtighed, eventuelt først efter at man har søgt yderligere begrundelse eller reflekteret over hvad man ved og hvorfor man ved det, etc. Begrundelsen er således både en *praktisk* og *metakognitiv* indikator og rettesnor. Begrundelsen giver ens overbevisninger *stabilitet*, den forhindrer dem i at blive opgivet for let, f.eks. hvis de viser sig at være upopulære eller bliver mødt med indvendinger.³³ Og begrundelsen giver fleksibilitet og frugtbarhed. Kender man begrundelsen for et synspunkt der viser sig ikke at holde, kan man ofte revidere og derved forbedre det; gør man det ikke, vil man ofte være nødt til at begynde helt forfra. Har man en begrundet overbevisning, vil man ofte let være i stand til at danne *andre* begrundede (og dermed formentlig sande) overbevisninger om mere eller mindre beslægtede forhold. Kan jeg begrunde at Padborg er en provinsby, kan jeg også nemt fastslå at Tønder er det. Kan jeg begrunde resultatet af et regnestykke, vil jeg være i stand til at foretage andre udregninger og nå frem til resultatet igen hvis jeg skulle glemme det

Ikke sjældent ligger der yderligere implicit (eller i hvert fald potentiel) viden i de *repræsentationer* som man benytter til at begrunde sin viden. Det er meget tydeligt hvor det

31 Søren H. Klausen, 2006. "Access to the Abstract. Intuition as Mental Modelling", *Sats. Nordic Journal of Philosophy* 7, 2 (2006): 86-105.

32 *ibid.*

33 Søren Harnow Klausen, "Applied Epistemology: Prospects and Problems", *Res Cogitans*. 6, 1 (2009): 220-258.

drejer sig om diagrammer eller landkort, som rummer svar på mange forskellige spørgsmål, en evne der også knytter sig til deres psykiske korrelater, mentale billeder og modeller. Men det gælder også andre former for strukturepræsentationer, f.eks. viden om historiske forløb og udviklingslinjer, om det politiske spektrum eller om litterære genrer, som gør det muligt at reflektere sig frem til ny og mere specifik viden når behovet herfor melder sig.

Begrundelse og teoretisk erkendelse er ikke det samme. Men teoretisk erkendelse kan fungere som en særligt generel, fundamental og dermed også særligt stabilitets- og fleksibilitetsgivende begrundelse for mere specifikt læringsindhold.

Dermed er jeg nået frem til at kunne opsummere:

- 1) Teoretisk erkendelse har en relativt høj grad af *almenhed*
- 2) Teoretisk erkendelse er relativt *abstrakt*
- 3) Det almene og abstrakte kan angå erkendelsens *indhold* (f.eks. *teorier*), erkendelsens *udtryk* (f.eks. videnskabelig terminologi, der knytter en forbindelse mellem partikulære erkendelsesgenstande og teorier) og den erkendelsesmæssige *tilgang* (hvis man f.eks. bruger teorier eller principper til at danne eller begrunde specifikke overbevisninger eller handlingsdispositioner)
- 4) Teoretisk erkendelse kan være både eksplicit og implicit eller tavs, både viden-hvordan og viden-at
- 5) Teoretisk erkendelse har en relativt stor *stabilitet* og *frugtbarhed*. Den tilfører stabilitet til mere partikulær erkendelse, og den letter tilegnelsen af andre former for viden (samt anden teoretisk erkendelse)
- 6) Teoretisk erkendelse giver *kognitiv fleksibilitet*
- 7) Teoretisk erkendelse er resursekrævende (hvad angår tilegnelse, lagring og anvendelse). Et passende repræsentationsformat kan dog aflaste den lærende, således at teoretisk erkendelse bliver omtrent lige så let at håndtere som den mindre almene og abstrakte

4. Åbne spørgsmål og vejen frem

Denne skitseagtige og selektive analyse lader stadig mange spørgsmål åbne. At teoretisk erkendelse har en række forskellige gavnlige virkninger, som kan forklares nærmere, siger ikke i sig selv noget om hvorvidt den bør spille en større rolle på bestemte uddannelsesniveauer – om end det nok siger noget om i hvilken slags konkrete *læringssituationer* den er mere eller mindre relevant. Det siger selv sagt heller intet om *hvilken* teoretisk erkendelse der skal formidles i hvilke sammenhænge.

Humboldt havde formentlig ret i at arbejde med teoretiske emner generelt skærper intellektet, men omfanget af en sådan "hjernegymnastisk" effekt er vanskeligt at fastslå, og de fleste andre gavnlige virkninger forudsætter at den teori som læres i en eller anden grad er emne- eller opgaverelevant. Dog må man gå ud fra at den teoretiske erkendelses karakteristiske egenskaber – almenhed, frugtbarhed og fleksibilitet etc. – giver en vis sand-

synlighed for at selv teoretisk erkendelse som ikke er umiddelbart emnerelevant vil vise sig nyttig i andre sammenhænge.

En mere præcis bestemmelse af den teoretiske erkendelses vigtighed afhænger desuden af hvordan læringsmålene generelt bestemmes, hvilket er uhyre kontroversielt. Men selv om dette gør det næsten umuligt at afgøre hvor megen vægt der samlet set skal lægges på teoretisk erkendelse, burde det være mere overkommeligt at afgøre hvorvidt teoretisk erkendelse er en hjælp til at nå bestemte læringsmål, hvis relative vigtighed så må fastlægges ud fra mere overordnede filosofiske principper eller eventuelt i en rent politisk diskussion.³⁴

Den teoretiske erkendelse udgør fortsat en stor teoretisk udfordring for filosofi, uddannelses- og kognitionsforskning. Men den er nok så meget en empirisk udfordring. Hvis diskussionen skal blive mindre følelsespræget og ideologisk, må der udvikles indikatorer og forsøgsdesign som gør det muligt at undersøge behovet for teori, metakognition og eksplitering i bestemte læringssituationer. Dette arbejde og de efterfølgende undersøgelser, herunder forsøgene på at operationalisere de begrebslige bestemmelser jeg har behandlet i denne artikel, vil uden tvivl også påvirke vores teoretiske forståelse. Vi har endnu meget at lære.

34 Men, se Søren H. Klausen, "Viden eller livet?". I *Folkeskolens filosofi – Idealer, Tendenser & Kritik*, red. Skovmose, H. et al. (Århus, Philosophia 2008), 113-141.